

第一章 人間形成の事実と教育の営み

－ 教育的現実のとらえ方 －

§ 1 教育とは何か

いかなる生物といえども、その生物をとりかこむ環境との交渉を通じて、自らを形成していることは、確かなことであり、何人といえども、その事実を否定することはできない。しかしその事実が、可変的事実であることに気づき、この事実をよりよいものにしようと意識的に働きかける生物は、人間の他にはないといえよう。人間は、このような人間に固有の営みに、教育という言葉を与えた。

ところで、この人間に固有の営み、行為のもつ意味に気づき、それに最初に言葉を与え、これを概念化し、その吟味をはじめた人間は、西洋においては、ギリシャの市民達であり、東洋においては、中国の人々であったといえよう。海洋民族であるギリシャの市民は、海賊行為により確立した奴隷制を基盤として、教育について考える時間的、経済的ゆとりをもった人々であった。中国で最初に教育について論じた人々は、いわゆる儒家と呼ばれる人々であった。彼等は、農業を本とする中国大陆において支配体制が確立されてゆくその中で、戦国官僚の資格を得ようとした一種の知識人達であり、彼等は治者のあり方を吟味し、王道の探求を志した人々であった。

古代ギリシャの人々は「こども」(パイドス *paedos*)と「導びく」(アゴー *ago*)とを結びつけ(パイダゴース *paedagogos*)つまり「教師」という言葉を生みだし、又(パイダゴークー *paedagogiky*)つまりこどもを導びく術、教授学という言葉を作り出している。

この言葉は *padagogue*, *pedagogy* (英), *pädagog*, *pädagogik* (独)として今日の西欧諸国に伝えられている。

また英語の *education*, 仏語の *éducation*, 独語の *Erziehung* といった教育をあらわす言葉は、「導き出す」、「連れて行く」という意味のラテン語の動詞 *educō* をその語源としている。

中国で教育という熟語が最初に用いられたのは、「孟子」においてであるといわれる。そこでは、君子の三樂の一つとして、一家の無事、自分の公正潔白と並び、「天下の英才を得てこれを教育する」ことがあげられ、そうした意味で教育という言葉が用いられている。ここでの「教」の字は、本来、模倣を励ますことで、上の為すことを下の子に倣わせ、傍から鞭を加える様を現わし、「育」は、未発達の子ども、つまりさかさまに書かれた「子」に、肉づけ(肉→月)して発達させる事をあらわしている。

東西の教育思想のちがいがよくあらわされているように思われる。とはいえ、孟子の場合においても、「それ道は、大路のごとく然り」といいながら、その道は「あに知り難からんや、

人は求めざるを病むのみ」と喝破しており、被教育者＝学習者の積極的求知心を教育の出発点としており、学習者の自発性を重んじ、自発性を触発するためには、「教えもまた術多し、予のこれをいさぎよしとして教誨せざるものは、これもまたこれを教誨するのみ」といっており、時には、教育しないこと、教えることを拒否することがかえって教育することになることを自覚していた。このことは見落としえない点といえよう。「教」の字と「育」の字をつきあわせて、「教育」という熟語をつくりだしたゆえんでもあろう。

ところで、なぜ、人間は、このような人間に固有の営みをおこない、この固有の営みをいろいろと吟味するようになったのだろうか。いかなる生物も、それを意識すると否にかかわらず、またそれを好むと好まないにかかわらず、その生物をとりまく環境との交渉において自らを形成していることは、冒頭に述べた通りである。これは人間も含めたあらゆる生物にとって逃れることのできない事実であり、否定することの出来ない事実である。しかし、この事実は、けっして、動かぬ固定的な事実ではなく、その生物のもつ遺伝的素質のあり方、その生物をとりまく環境のあり方によって様々なあり方の可能な事実である。

人間がこの事実の可変性に気づき、この事実を自らの形成に即して考えるようになった時、教育という極めて意図的、人間的な営みを開始するようになったものと考えられる。この「人間形成の事実」は、例えば、「アヴェロン野生児」の例をあげるまでもなく、極めて多様なあり方の可能な、幅広い事実であり、それ故に、この事実は、よりよいものを求めてやまない人間に、厳しい選択的態度をせまる課題的現実となってわれわれの目前にせまってくる。人間形成の事実が、これを自覚した人間に、いかに選択的態度をせまる課題的現実となるか、そしてそのことが目覚めた人間にとって、いかに早くから深刻な問題としてとらえられていたかは、孟母三遷の教えをみても明らかなことである。

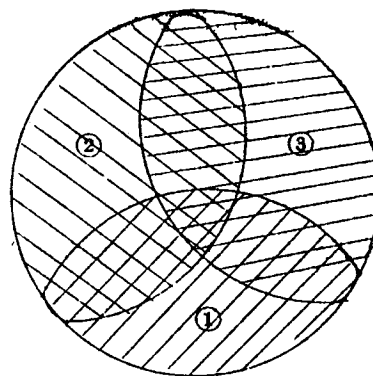
こうした「人間形成の事実」の中の広いあり方を考える時、環境とのせめぎあいの中で「ある人間がある人間になってゆくこと」つまり人間が人間として成長し、発達していくことは、一見至極平凡なことのようにみえながら、実は、よくみればみるほど、限りない不思議さをもった事実であり、複雑きわまりない事実であることが自覚されてくる。と同時に、それは、ただ一回かぎりの時間とのたふかいの中で、よりよいものを求めてやまない人間にとって、まさに課題の連続となってわれわれの目前にせまってくる。ここに、「人間形成の事実」の認識は、即教育的現実としてとらえられざるをえない契機がある。と同時に、この事実は、「教育」と呼ばれる意識的・意図的行為を喚起せずにはおかないしくみをもっていることが改めて自覚されてくる。

しかし、といって、「人間が人間になってゆく」のは、この意識的・意図的行為、つまりいわゆる「教育」と呼ばれる営みのみによっているわけではない。それは、日常の生活においてそれとは意識されずにおこなわれている諸々の行為によっているものでもあり、「教育」と呼

ばれる行為は、この意識される以前の行為をも含んで進行している「人間形成の事実」によって基底づけられ、規制された行為であるといわざるをえない。

「教育とは何か？」という問いに適確に答えていくためには、まず、誰れにとっても疑いをさしはさむ余地のない①可変的な人間形成の事実の認識から出発し、それがそのまま②課題的現実としてとらえなおされ、それが③教育的行為をうながしているしくみに気づく必要があろう。つまり、教育学の対象が教育的現実であるとするならば、この教育的現実のもつしくみは、上記の三つの部分からなりたっており、その関連を、誤解を恐れずに図式化して示すなら、それは、次のようなものであるといえよう。

①すべての人間にとって逃れることのできない人間形成（人間の成長・発達）の事実がある。しかしこの事実は個々の人間のもつ遺伝的要素、それを取りまく様々な環境的要因、それに対する人間の姿勢といったものにより変化する事実である。それは流動的で、不確定性の高い事実である。当然それは、「よりよい」ものを求めてやまない人間にとって、いつも選択的態度をせまるものであり、それ故に、それは、



②課題的現実としてとらえなおされる。そしてそれは、課題的現実としてとらえられ、意識されるが故に、

③実践的行為（教育の意識的・意図的営み）を喚起せずには、その論理を完結しえないしくみをもっている。

つまり、教育とは、よりよいものを求めてやまない人間にとっての実践的行為であり、その行為は、人間形成の事実によって基底づけられ、規制された行為である。と同時にそれは、人間の課題意識に方向づけられた行為である。従って人間形成にとって意味のある教育実践をおこなおうとするならば、まず人間形成の事実をみすえた上で、そのはらむ課題を吟味しぬく必要がある。当然、以上のようなしくみをもった教育的現実の適確なる把握をめざし、「教育とは何か？」の問いに答えるためには、どうしても社会学的、心理学的な科学的探求のほか、哲学的吟味と、技術学的接近が不可欠なものとなろう。

§ 2 遺伝と環境

人間形成の事実、いいかえるなら人間の成長と発達の実実をきめるもの、それは、心理学的表現をかりるならば、遺伝（生得的要因）と環境（後天的要因）ということになろう。

古来、人間の成長発達を規制するものとして、遺伝と環境とが考えられ、どちらがより有力な要因であるかに関して、遺伝か環境かの論争が続けられてきた。

しかし、こうした遺伝対環境の対立はシュテルン（Stern, W.）の輻輳説によって克服されたといわれている。彼の説くところによれば、人間の精神的発達というものは、たんに生れながらの性質が除々に発現するだけのものではなく、またたんに外界からの影響を受けて、それに対して反応するだけのものでもなく、それは内的性質と外界との交渉の結果生ずるものであり、また輻輳は発達の全体についても個々の発達についても妥当する。従って発達とは、内部（遺伝）からくるか、外部（環境）からくるかというような問いの発しかた自身すでに誤りであるというのである。

確かに、シュテルンの主張は当をえたものといえよう。しかし、心身の機能やその発達が遺伝と環境との両要因に規定されているとしても、規定される度合は、それぞれの機能に応じて異なったものとなってくるはずである。従ってどの機能がより強く遺伝的素質に規定され、どの機能がより強く環境の影響を受けやすいのか、この問題の解決が、教育の実際要求からも、また理論的立場からも極めて重要なこととなる。事実、こうした問題は、双生児法その他様々な方法により、その解決が試みられている。しかし、こうした研究の多くは、心理学的、生理学的研究分野に属するものであり、それらの詳細については、教育心理学の講義にゆだねることにしたい。

ただここでは次のことを指摘しておきたい。教育というのは、ある意味で人間の成長発達にとっての外的要因を、その内的要因を考慮しながら、教育的に整えていくことにより、個々の人間のもつ様々な可能性を、よさに向って、生命あるかぎり無限にひき出し、開花させてゆくことである。その際留意すべきことは、外的要因の変化によって変化しやすい部分（例えば学力）と比較的変化しにくい部分（例えば知能）があり、両者が複雑にかかわりあっている事実と、そのかかわりあい方に対する深い理解と洞察が必要なことである。

以上のことは、人間の成長発達を内的要因の側からみていえることであるが、同様のことは、外的要因の側（環境）からみた場合にもいえることである。すなわち、人間をとりまき、人間形成の事実つまり人間の成長、発達に多大の影響を与えている環境にも、教育的に再編しやすい部分と容易に再編しにくい部分とがある。いいかえるならば、人間をとりまく環境には、極く大まかにいって、人間形成の事実を「基底づけ」ている層と、それを「意味づけ」、「方向づけ」ている層との二層があり、前者は自然的・風土的環境ともいべきもので、比較的再編しにくい部分である。後者は、社会的、経済的、文化的環境で、比較的再編しやすい部分といえよう。しかしこうした二つの部分よりなる人間をとりまく環境は、相互に深くかかわりあいながら、人間形成の事実に影響を与えている。

人間は個としては、いたってひ弱な動物であり、特に人間の子供は、むき出しのまま自然に

放り出された場合、無力そのものである。このことは、よく知られている通りである。この動物としては極めてひ弱な人間が、所与としての遺伝的素質及び家庭環境をはじめとし、様々な意図のもとに組織された社会において、社会生活を営むことにより、自然の脅威から自分を守り、自分の生命を全うしている。これが、人間がさきに述べた二重の構造的性をもつ環境に生きることになった理由といえよう。

自然環境が、人間の成長発達に対して、物質的基礎を与え、その意味で、人間形成の事実を初原的に基底づけてきたことは否めない事実である。人間は人間を育てると同時に、時にはその生存を文字通りおびやかしてきた自然との交渉なしに、それを無視して生きることは許されなかった。又現在もなおそれを無視して生きることは許されない。つまり、人間は、この自然との対決を含む交渉を通じて自らを形成してきたし、これからも形成し続けることになる。

そしてこの交渉は、まず生物学的段階のそれから始まった。しかし、自然との交渉は、単にそれだけにとどまるものではなかった。それは、多くの文学作品等からもうかがえるように、精神的な意味においても、多大の影響を与えるものである。

しかし、その影響のしかたは、和辻哲郎が「風土—人間学的考察—」において指摘しているように、自然科学の対象となる自然環境そのものが、直接人間の精神に影響を与えているというのではなく、気候、気象、地質、地味、地形、景観などの総称としての風土、つまりは、主体的な人間存在にとり入れられ精神化された風土として、人間の精神に大きな影響を与えているのである。

その意味で、自然環境は、生物学的意味において、人間の成長発達に多大な影響を与えているだけではなく、人間のものの感じ方、考え方にも大きな影響を与えている。このことは確かなことである。しかし、自然環境そのものの影響は、どこまでも間接的な影響といわざるをえない。

また、自然的、風土的環境の人間形成の事実に対する影響は、人間の自然とのたたかいを含む交渉の所産として産みだされた技術の進歩によっても、今日ますます間接的なものとなってきた。現在では、人間の行動が直接「なま」のまま自然の影響を受けることは少なくなってきた。そして生産文化＝技術の体系を含む文化の進歩に従い、「なま」の自然よりも、その文化を産みだした社会的歴史的現実こそが、人間形成の事実により直接的な影響を与えるようになってきている。

とはいっても、自然が、依然として人間の生活環境の基底をなしていることは否定できない。というのは、生産文化＝技術の体系をふくめた文化自体、結局のところ、人間の自然との交渉の所産であり、自然を基底として築きあげられたものに他ならないからである。

ところでこの生産文化＝技術を含む文化なるものは、そもそもいかにして築きあげられてきたものなのであろうか？

それは、とりもなおさず人間がきびしい自然との対決を含む交渉を、単に個々の人間としてではなく、社会を組織して他と協力しつつ継続的にこなってきたことの歴史的所産であるといわざるをえない。

つまり人間は、社会を組織して、他と協力しつつ、自然の脅威と取り組むことにより、いわゆる自然環境の外にいま一つの世界、すなわち、社会的、文化的環境をつくりだし、それにとりまかれて生活しているわけである。

ここで、異なった自然条件が、いかに異なった風土的環境をつくりあげ、それがいかに人間の精神のあり方に影響し、それがいかに社会経済の発達とも深いかわりをもつものであるか、その一例として西欧において最も早く工業化しはじめたイギリスと、東洋における工業化の先端をきった日本の場合の比較対照表をあげておく。(10頁, 11頁各参照)

これらの比較対照表からも、自然環境が風土的環境をいかに基底づけ、それがいかに人間の精神的あり方に深く影響し、更にそれが社会、経済のあり方を規制するものであるか明らかである。

このように自然的、風土的環境というものは、その上に築かれている人間の社会的、経済的、文化的環境を規制し、そのことを通じてそこに生活する個々の人間の人間形成の事実及び職業人形成の事実、多大の影響を与えている。確かに、その影響は間接的なものではある。しかしそれを無視することはできない。

これに対し、人間の社会的、経済的環境は、より直接的に人間形成の事実に影響を与え、その事実を「意味づけ」、「方向づけ」している。

§ 3 個人と社会—分業と協業—

それぞれ遺伝的限界をもった個々の人間は、家庭をはじめ、地域社会、様々な機能組織をもった部分社会及び全体社会に重複して所属し、それぞれの社会で課せられた役割を果しながら生きている。

ところで、この個々の人間と社会との関係については、古来、①社会実在論者と②社会名目論者とが、互いに自己の立場を主張し、論争を続けてきた問題である。

①社会実在論者達は、社会とは個人の総和以上のもので、個人に対して優越する普遍的実在であると主張した。

これに対して②社会名目論者達は、個々の人間以外に社会はなく、社会は個々の人間の集合にすぎないと主張していた。

ジンメル(G. Simmel)は、この二つの対立した主張を、社会の本質は、社会を構成する人々の①相互に肯定しあう結合的な関係と②相互に否定しあう対立的な関係との「心理相互作用」にあるとして、過程的にとらえることにより、止揚しようと試みた。

自然的・風土的環境に基底づけられた日英産業革命以前の伝統文化の型

共通点	国別	第一次産業のあり方を規制した地理的風土的条件	産業革命のはじまる以前の伝統文化の型	
			土着文化	早い時期において輸入された高次文化の性格
共に、北半球の温帯に位置づけられた島国であり、海洋国家として、貿易国あるいは、工業国として立つてゆくことを運命づけられた国 海峡を一つへだてた向うに、より高次の文化圏があり、それに対して無関心でいることはできなかつた国	＜英 国＞ ○極西の工業国家（自己発展的に産業革命をひきおこし高度の工業国家となつていった典型的先進国）	和辻哲郎の類型論を通して見るならば、典型的な＜牧場の風土＞ ○ゆっくり変る四季 ○たいくつで単調な自然 ○麦しか実らぬやせた土壌 ○自然よりは、どうしても人間中心にならざるをえない風土 ○合理的努力を高く評価する風土的条件	土着の古いゲルマン文化デイモニッシュなものを核としている。神と戦う悪魔の思想。甘えを許さぬ戦斗的物の考え方。	超越的宗教的文化（あの世的） キリスト教（沙漠の中の思想）（ヘブライズム） 神は養父・「死」の苦悩のまっただ中における「生」のあり方の追求→勤め思想；プロテスタント主義→世俗内禁欲主義→職業的倫理観の核となり天職意識（calling）の思想を生みだす。（個と神との契約を前提とする）→世俗化され、個性適性の概念が生れ、役割意識が発達する〔拘束〕
	＜日 本＞ ○極東の工業国家（欧米に学ぶという形、つまりは西欧化という形において、急速に工業国家となつた典型的な国）	和辻によるならば ＜特殊モンスーンの風土＞ ○はつきりと変る四季 ○台風のやってくる変化に富んだ自然 ○米作が可能な肥沃な土壌 ○人間が自然に包まれてある。 ○突発的变化（激情）をひめた受容的忍従の性格の形成 ○なにかば盲目的努力を高く評価する風土的条件	神道 和、調和、結び、清め、純粹さといったものを中核とする思想。自他一体、神人合一の神観。母なる神。甘えの心情。何よりこわい村八分。差別されては生きられぬ心情。力を悪とみ、必要悪に対する情緒的反響。怨念の文化。	儒教（特殊モンスーンにおける思想）単調にして空漠たるおのれ、それにたえるための意志の持続、感情の放擲、伝統の固執、非服従的忍従→儀式の重視（それは官吏登用の道の開かれていた重層社会を成立せしめたシナ大陸に生れた思想）「家業」「家職」といった言葉、士農工商の概念の発達において認められるように職業的倫理観は「家」の概念とともに発達した。 〔拘束〕

→ 特に職業意識並びに職業的倫理観の形成と深いかわりをもった思想

職場環境のちがいにによる教育訓練のあり方の相異の1例

企業文化と教育訓練のあり方		企業文化（生産文化）のあり方		教育訓練のあり方	
職場環境		生産技術のあり方	組織の特色	現在	今後
自動車産業 典型的なアメリカ文化の担い手 （陸の虎海：海洋民族の大陸支配，自由へのあこがれと，それを可能にする画一性の徹底の島国文化への導入。 例：トヨタ（陸のロマンに魅せられた職人）	大量生産 技術の標準化，単純化，能率至上主義，流れ作業の導入。 技術と技能の分離顕著。	意識すると否とにかかわらず，好むと好まないとにかくかわらず，流れによる組織統制は強化される。 中央集権化の傾向顕著となる。技術者と技能者の分業により，技能労働者の作業は単明なものとなる。 多様なプレスティージ・ピラミッドは出来にくい。	OJTは困難。 単調労働の弊害にどう対処するか，職場のローテーション 中卒養成訓練に固執，学園の設置，Off JTによる集団生活指導，レクリーダーの養成。指導者養成のためのエリート選抜と訓大長期，短期への派遣（厳選主義による） 人為的なプレスティージ・ピラミッドの構築。	仕事の陶冶性が著しく減退する傾向にどう対処するか。生活指導のみならず，Off JTの科学技術教育の組織化がより重要となるのではなからうか。 公共の教育訓練機関との連携がより重要となろう。 科学技術学園工高との連携—後期中等教育機関との連携のみならず，高等教育機関との連携も必要とならないか。	
造船産業 海洋文化の担い手産業の島国文化 （島国でありながら大陸文化：儒教と仏教が支配的であった。）への導入。 例：三菱（海のロマンに魅せられた武士）	一品生産 いかに技術の標準化が進められても，流れ作業の導入には限度がある。 技術と技能の接点の重要性は増大することはあっても，その重要性はなくならない。	流れによる組織統制は困難でチーム作業が基盤となる。 より地方分権的。 作業長，副作業長の役割は重要となり，組織内部に多様なプレスティージ・ピラミッドが発生しやすい。	OJT比較的容易 高卒養成訓練の早期開始。そのための指導員養成，一訓大短期への大量派遣。 技能者から技術者への道の確立。 指導員養成コースは，それだけで完結するのではなく，作業長，副作業長へのステップとなりつつある。	技能職にも仕事の陶冶性は残されている。しかし，事務，技術職との間には，格差が生じてきているといわれる。 技能職における段階的，体系的な教育訓練制度の確立が，より意図的，計画的になされる必要がある。技能職については，Off JTの必要が増大するのではなからうか。	

またテンニース（T. Tönnies）は實在論的社会を共同社会（ゲマインシャフト）、名目論的社会観を利益社会（ゲゼルシャフト）とし、ゲマインシャフトからゲゼルシャフトへという歴史観を展開することにより、論争を突りあるものとしようとしたことは、よく知られているところである。

テンニースのいうゲマインシャフトというのは、第1次産業に支えられた未分化社会で、自然発生的な血縁地縁の共同体であり、その代表的なものとして、家族、村落といったものをあげている。そこでは1人1人の成員は、愛しあい慣れ親しみ、共通の記憶を分有する形で結合していた。これに対して、ゲゼルシャフトというのは、主として第二次、第三次産業に支えられた、ある特定の明確な目的達成のために人為的、意図的に組織された社会であり、その代表的なものとして、都市、国家、世界をあげている。その結合のしかたは、相手を自分の利害と目的に対する手段として利用しようとし、互に緊張し、互いにその活動範囲を限定し合うものとみている。

つまり、ゲマインシャフトからゲゼルシャフトへと社会が発展してゆくことにより、その社会の機能組織は著しく分化され、それにともない、分業がより意識的に、より徹底しておこなわれるようになる。すなわち、社会がゲゼルシャフト的になればなるほど職能的分業、社会的分業が、顕著なものとなり、それはまた技術の発達によってもたらされる技術的分業に基底づけられる。と同時に技術的分業のあり方は、社会的分業のあり方によって意味づけられ、方向づけられる相互関係をもつようになる。例えば「職場環境のちがいによる教育訓練のあり方の相異の1例」においても示したように、流れ作業を導入するかしないか、または導入できるかできないかによって職能的分業のあり方には、異なってくるし、また、社会的分業のあり方を規制するコア・エトスが、流れ作業の導入と、そのあり方に対して評価を下すことになる。

一般に、社会的分業は、①個々の人間の側からみた場合、それぞれの能力の限界の自覚とより少ない努力で、より多くの結果を得ようとする心理にもとづく、相互補完を求める交換への性向がその原因であるといわれ、②全体としてみた場合、社会の密度（人口の集中度）の増大と社会の容積（社会の単位数）の増加による生存競争の激化を回避しようとする傾向が、その原因となっているといわれている。

①の原因から個々にもとづくヨコの分業が促進され、②の原因からタテの分業が強化される。②の原因よりは①の原因がより強く作用するところでは、タテの分業は、ヨコの分業の調整機能として発達し、逆に①の原因よりは②の原因がより強く作用せざるをえないところでは、タテの分業は、指揮命令的、統制的機能をより強くもつようにならざるをえない。わが国の社会関係がよく、タテ社会と呼ばれ、アメリカ社会等と比較しタテの関係がヨコの関係より強く、とかく個が圧殺されがちな社会関係になる傾向は、ゲゼルシャフトの発達以前のゲマインシャフトのあり方が、そもそも欧米のそれとは異質なものであったこと（その異質性については、

日英の産業革命以前の伝統文化の比較対照表をもう一度ごらんいただきたい)の外に、もともと②の原因が強く作用せざるをえない社会であったことにもよると考えられてならないのである。

とまれ、分業化が進んだゲゼルシャフトにおいては、当然、異質な能力の持主間の相互補足と相互依存が強調され、個別化と個性の発達が促され、分割された機能の能率増進が強く志向されると同時に、社会の有機的連帯が実現されることになる。

こうした分業化された社会に生きる個々の人間は、当然、社会的分業の一端(役割)をより確実に遂行することにより、社会になんらかの形で貢献することを、意識すると否とにかかわらず、好むと好まざるとにかかわらず要請されるようになる。個々の人間は、こうした分業化された社会においては、こうした社会の要請の下に、その役割を出来るかぎり容易にするため、おのれのとりえ(個性)を見出し、そのような社会において生きるために必要な能力を獲得するようにせまられる。かくして分業の原則が徹底すればするほど社会は個々の人間に対し、彼が何者であるかを問いかけるようになり、個々人の意識をかきたて社会の教育に対する要請は、より一層顕在化してくることになる。

かくして、単なる自然的・風土的環境よりは、社会環境が、社会環境の中でもゲマインシャフト的なものよりはゲゼルシャフト的なものが、人間形成の事実に対し、より直接的で、より意識的、より意図的影響力をもつようになる。人間は、このような要請の存在する社会を自らの環境として生活するなかで、ある種の人間になってゆくことを強いられ、やがて、そのことを自覚せざるをえなくなるのである。まさにその意味で、社会は個人にとって最大の教師となる。

しかし、社会的分業の結果生じた部分社会の個々の人間形成の事実及ぼす影響というものには、学校といった教育そのものを目的とする特殊な部分社会における場合を除き、個々の人間の成長とか発達そのものを直接の目的としているわけではない。目的は別にあるわけである。従って、そこでは、たとえ、個々の人間の能力を発達させようとする強い要請はあっても、その要請は、その部分社会の特定目的達成のためのものであり、個々の人間が、その要請に対して自覚的に立ちむかうのでないかぎり、個々の人間を全体の1部分とし、その部分社会の目的達成のための手段とする方向で働くことになる。

こうした個々の人間を特定社会の部分つまり歯車としその手段化する方向で、個々の人間にせまってくる。主として部分社会からの影響は、それ自体独立した人権をもちやがて主体的存在として、現実有限であればあるほど無限にあこがれ、また不完全であればあるほど、完全を夢みてやまない個々の人間の夢や願望と対立するものとなる。しかしてその部分社会からの影響力は、人間形成といった視点からみて、偶然的、断片的なものにすぎないことが自覚されるようになる。

しかし、いかに無限を思い、完全にあこがれることはできても、現実には有限でかつ不完全な存在でしかない人間が、この世において、自らの不完全意識におしひしがれてしまうことなく、自己実現の願望を充たそうとすれば、それは、他との協働を通じて、己れの長所を生かす形で、分業の一端を担う以外に道はなくなる。

ここに、職業訓練をも含む職業教育、専門教育といったものに対する強い要請とその細分化への要請が生じてくる。いいかえるならば、この種の要請は、社会の機能組織の分化が進めば進むほど、顕在化してくるものであり、その要請そのものを拒否することはできない。と同時に、その要請のもつ人間形成の事実に対する偶発的、断片的影響力を是正するため、この種の要請による教育は、分業化社会の職能と未分化な状態でおこなわれる徒弟制度的なものから、職業教育、専門教育として教育的により高度な組織化が必要になり、更に、それらの教育をふまえた上で、職場教育つまりOJT（on the job training）をもって補完されなければならないものとなってゆく。

しかし、この種の教育のみでは不十分である。というのは、社会全体の幸福が個々人のあり方に依存するとともに、個人の幸福もまた全体のあり方に依存しており、そのことの自覚は、個々の人間の意図的努力なしに、生れてくるものではないからである。とりわけ分業化社会においてはヨコの分業が進めば進むほど、タテの分業化も進むものであり、こうした分業化が進行するなかで、蓄積されてゆく情報つまり文化は、常にタテの分業において上へ上へと流れてゆく傾向をもち、社会成員のあいだに分配される勢力量の漸次的不平等化がおこり、支配、被支配の関係を生み、それをより永続的なもの、より恒久的なものにする傾向が顕著なものとなってくるからである。しかしてこの傾向は、人間の安定を求める心理をテコとして、促進されてゆき、やがては個々の成員に自己疎外感を与え、個々の人間を、全体に対する apathy 状況にまで追いこんでゆき、ついには、社会解体の原因となる危険性をはらんでいるからである。

とすれば、個々の人間を特定社会の手段化する方向で働く部分社会からの要請と、無限の可能性を夢み、無限の成長、発達を願う個々の人間の夢や願望との矛盾対立を超克する手がかりは、一体どこに求められるのだろうか。

社会の機能組織の分化とそれにもとづく分業が促進されればされるほど、強調されるいま一つの原則がある。それは統合化とそれにもとづく協業の原則である。この原則の自覚なしに、急速に、機能組織の分化が進みつつある現代社会の統一と連帯を保つことは、不可能となるし、社会的連帯の意識なしに、社会の存続、維持をはかることは不可能であり、その発展は望みえない。又そのようなところで個々の人間が、自己実現の願望を充たすことは全く不可能なことになる。

分化と分業の原則にもとづく教育要請が、職業教育、専門教育、職業訓練といった形で顕在化するとするならば、統合化と協業の原則にもとづく教育要請は、より一般教育的なものへの

要請となって顕在化してくる。前者が、より部分社会からの要請であるとするならば、後者は、より全体社会からの要請であるといえよう。

§ 4 個人の自己実現と社会の存続維持—発展

社会は、一度それが組織されると、その組織、機能の存続維持と発展とに対して、強い要求をもつ。そしてこの要求は、部分社会においてもさることながら、全体社会において、より一層顕著なものとなる。

この強い要求を満たすため、社会は、その構成員の補充交代をおこない、構成員が、構成員として、分業・協業の原則に従い課せられた役割を果しうるよう、その社会の文化を共有することを要求してくる。しかしてこの際、分業よりは協業の原則がより強調されることは、いうまでもない。

この社会、とりわけ全体社会が、自らの存続・維持と発展とのために、その構成員に、自らの文化を共有させる働きを、「社会化作用」と呼び、この社会のもつ「社会化作用」のことを、デュルケイム（E. Durkheim）等は教育そのものであると主張している。

ところで、ここでいう文化とは、社会集団は、自然との対立を含む交渉を通じて歴史的に蓄積してきた生産文化＝技術をも含む、習俗、制度、法律、科学、芸術、宗教を含んだ人類共有の精神的遺産の総称である。

次になぜ、社会のもつ文化を、その構成員に共有させる作用が、そのまま教育とみられるに至ったのか、その理由について考えてみたい。もっともこの際、技術教育そのものの内容をなすどちらかというとハードな生産文化＝技術と、芸術等にみられるソフトな文化とを分けずに論を進めることは、あるいは、誤解を招くことになるかもしれない。しかし、われわれは、すでにこれまでの考察からも明らかなように、狭義の技術教育、技能訓練といったもののみならず、より広義の技術者教育、技能者教育を問題にしている以上、両者を厳密に区別して論ずる必要はないと考える。

いな、むしろ、一体化してとらえる立場こそ、これからの教育を考える場合、より重要な問題ではなかろうかと考える。

これらの文化といわれるものは、もとをただせば、すべて、個々の人間によって創造されたものである。しかし、それがひとたび創造され、社会の共有財産となってしまえば、それは、創造者の手をはなれ、それ自身客観的な存立を主張するようになる。そしてそれは単にそれを創造した個人に対して独立した存在を主張するようになるばかりではなく、社会の構成員の批判検討を通じて、それ自体社会的歴史的形成物となり公共的性格をもつに至り、個人と対立する。

しかし、この個人をはなれて客観性と公共性とをもつに至った文化は、またいつでも、個人によって主観化され、個性化されるとともに、変容されて、新しい文化の創造に至る可能性

をもつ。

つまり、文化は、いつも、主観による個性的創造→客観化→個性化といった一つのサイクルの中で発展し、その内で生きている人間に、多大の影響を与え、個々の人間の人間形成に大きなかわりをもつことになる。

この文化一般のもつ特色は、その中でも特にハードな性格をもつ生産文化＝技術についても又そのままあてはまる。技術者（技能者といってもよい）は、名人芸（技能）→客観化（定量化、定量化）→技術化（記号化、標準化、普遍化、没個性化、因果関係の吟味、整理等を通じて体系化され、公共化され、人類全体の共有財産となる）→個人による部分的体得（個人に体得され、個人のうちに新技能として組織的、計画的に再合成される）のサイクルに自ら参加することを通じて形成される。

つまり、上述の文化の側からみでのサイクル運動は、個人の側からみれば、それはそのまま人間形成の過程となる。

文化、とりわけ生産文化は、その中で生活する人間、とりわけ新たにそこで生きようとする人間に、否応なしにその文化のもつ規則性に則って行動することを強いる。ここに、社会が、その構成員に対して、文化の共有を促すことにより、その秩序の存続維持を志向するゆえんがある。

しかし、さきに述べた文化のもつサイクル運動をみても明らかなように、文化は、主体性をもった個人によって受けとめられ、能力、適性、興味等に応じて個性化された個々人に分有されるその過程を経て、絶えず変容され、更新されてゆく。

とりわけ、文化は、伝承されてゆくにつれてその成立当時の意味が忘れ去られ、その根源から遊離し、文化の退廃現象を招き、その本来の使命である生の課題解決の力を失い、単なる因襲的なものになり下がる傾向をもつ。とりわけこの文化の因襲化は生産技術等の急速な進歩により又人々の生活条件の変動によって、顕著なものとなり文化はその変容を強いられる。

そもそも、文化は、それをになう個々人にとって総て同一の意味をもち、同じ機能をもつわけではなく、年齢、性別、社会的地位の相異等によって、異なった受けとり方がされており、とりわけ若い世代は、生への欲求が強いだけに、既存の文化に異和感をいだき文化の退廃現象とその因襲化に対して、鋭い批判的感覚をもっている。

いうまでもなく、文化の更新とか創造は既存の文化の本質を理解し、その不合理性や退廃性を身をもって感得した人々によってはじめてもたらされるもので、単なる変りもの、例外者にそれを期待することはできない。つまり文化の伝達と創造は概念的には矛盾対立したものでありながら、実際にはこれら二つのことがらは同時におこなわれている場合が多い。

こうした文化の伝達とそれにとりわけ更新と創造の営みに個々の人間を参加させることにより、社会は、自らの秩序の存続維持をはかるとともに、おのれの自己更新と発展を可能ならし

めている。また個々の人間は、客観化され公共化された文化との対立をはらんだ相互交渉を通じて、その創造と発展とに参加することにより自己実現の基本的欲求を満足させる可能性ももつことにもなる。いうまでもなく、文化の更新と発展とに参加し、社会の存続維持のみならず、その発展に寄与するとはいってもまた以上のことを通じて自己実現の願望を充足するとはいっても、それは、多大のエネルギーの消費を必要とするものであり、「試みること」が許されるゆとりをもった社会にしてはじめて可能になることでもある。

以上、社会の存続維持とその発展に対する要求が、社会がその社会のもつ文化を、その構成員に共有させると同時に、彼等をその文化の発展と更新の営みに参加させることによって満たされてゆく理由についてみてきた。そして更に、社会が、それを支える分業と協業の原則、あるいは、その存続維持機能と発展といった、互いに相対立し、相矛盾する機能の中で、個々の人間は、自己をみつめ、自己実現の願いを満足させ、己れを形成してゆくきっかけと、それを現実のものとする可能性とを発見することについてみてきた。

たしかにこうした社会の個々の人間に対する働きかけには、教育と呼ばれるにふさわしいものがあり、社会そのものが最大の教師であるといった表現にも、なるほどとうなずかされる点が多い。

しかし、この社会の存続維持、発展にともなう教育的営みもまた、すべて教育として意識された営みではなく、多くの場合、教育以外の社会活動に付随しておこなわれるものであり、個々の人間の成長と発達という点からみて、なお、偶然性と断片性を残す営みといわざるをえない。

ここに、全体社会が、学校という教育そのものを目的とした部分社会の組織化を促す最大の根拠がある。というのは、全体社会の発展は、その構成員、つまり、個々の人間の成長と発達を前提として、はじめて可能となるものだからである。

目的が細分化され明確化された部分社会の視点からすれば、社会は、当然個々の人間を、その社会の部分視する傾向をもっており、個々の人間を社会の部品化し歯車化し、手段化する傾向がある。しかし、全体社会の視点からすれば、社会の存続維持、発展は、主体性をもった個々の人間の成長発達によって、はじめて可能となるものである。ところで、そうした個々の人間の成長発達は、社会の、教育以外の社会活動に付随しておこなわれる教育的営みだけでは不十分なものとなり、個々の人間の成長、発達そのものを目的として組織された部分社会、つまり学校の発達を促すことになる。

しかし、いうまでもなくこの学校の発生と発達とによって、教育の問題がすべて解決されるわけではけっしてない。その理由は学校の次のような基本的な性格に由来する。学校は個々の人間の成長、発達を目的として意図的に組織された社会ということができる。しかしそれがそうであればあるほど、個々の人間の「よりよくありたい」という夢に支えられて組織された部

分社会は、それ故にこそ現実社会から遊離したものとなる強い傾向をもつことになる。しかし、この傾向は、学校が学校の基本的性格に従い、その教育内容を、社会生活の①単純化、②理想化、③一般化といった原則に従って、組織することにより一層顕著なものとなってゆく。

かくして、学校は、この学校のもつ基本的性格の故に現実の社会からある程度隔離された独自の文化をもつとともに、その文化の現実遊離、因襲化、退廃現象を招きやすいことになる。

かかる学校教育のおちこみやすい性格に気づき、その短所を克服してゆくためにも、又いかなる人間といえども、意識すると否とにかかわらず、又好むと好まないとにかかわらず、何らかの形で教師の役割を演ずることなしに、生涯をおえることのできない人間にとって、「教育とは何か」、「職業訓練とは何か」、「学校とは何か」といった問題を考えてゆくためにも、以上みてきた個人と社会との対立を含んだ交渉を通じておこなわれている人間形成の事実についてみてゆくことは、極めて重要なことであると考ええる。

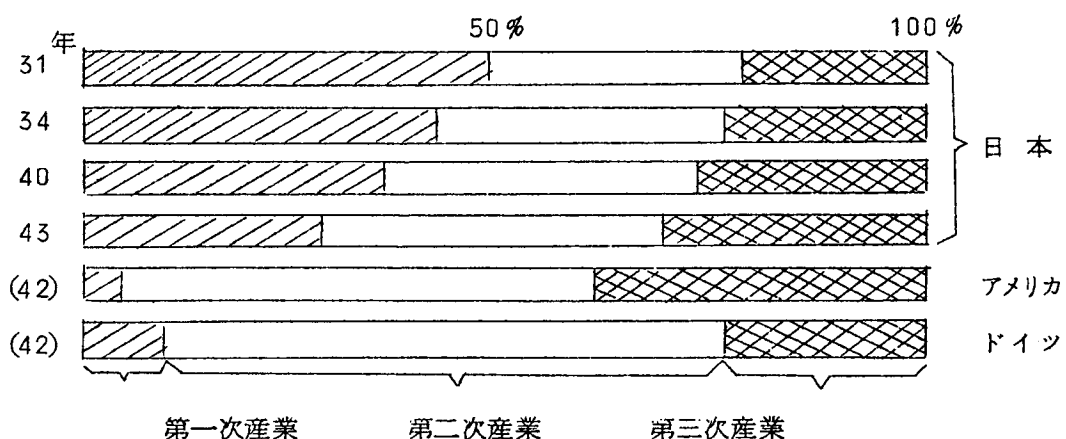
ところで、われわれが、それを意識すると否とにかかわらず、又それを好むと好まないとにかかわらず、われわれがそれとの対立を含む交渉を通じて、われわれ自身を形成し、かつそこで組織的、計画的教育を受ける学校その他の教育機関を、その根深いところから基底づけている現代社会とは、一体いかなる特性をもつものなのであろうか？次にその特性について考えてみたい。

§ 5 現代社会の特色とこれからの教育

1. 現代産業社会の特色とこれからの人間

- a) 次図に示す雇用構造の変化等からも明らかなように、我々が現在生活している現代社会は第一次産業から第二次産業への移行がめざましく、工業化への傾向がいちじるしい。このことは、現代社会に住む人々に、工業化社会に必須な専門的知識技能を身につけることをせまる。

(産業別就業者の割合)

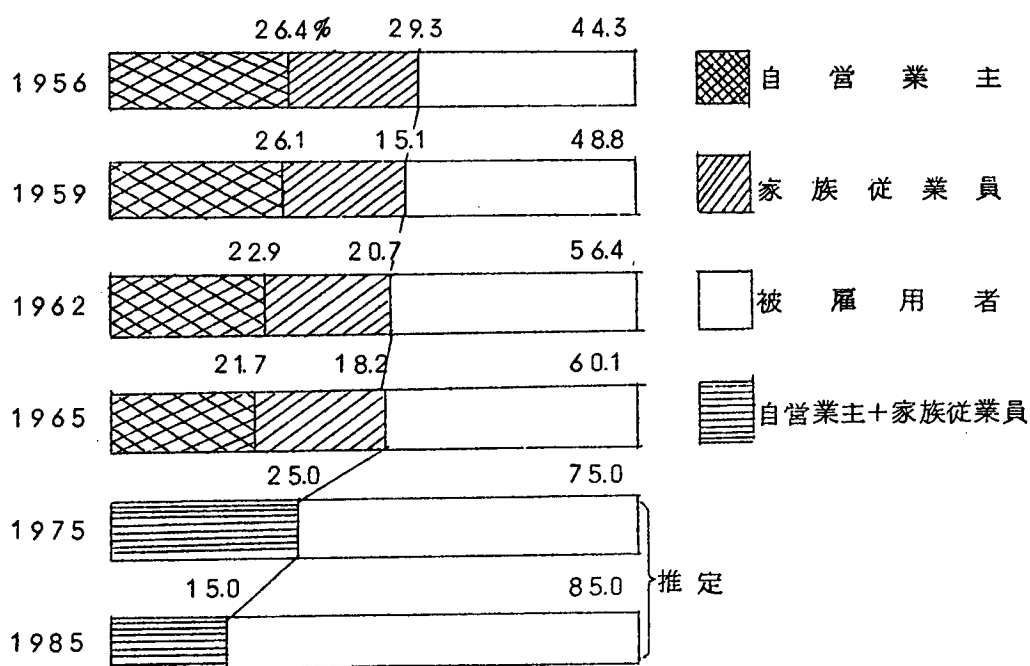


(部門別就業者構成比の国際比較(%))

	日 本	西 独	英 国	仏 国	米 国
第一次産業	2 6.9	1 0.9	2.1	2 0.0	6.2
第二次産業	3 0.5	4 7.6	4 8.1	3 7.2	3 3.0
第三次産業	4 2.6	4 1.5	4 9.8	4 2.8	6 0.8

b) 次の図に示す通り、現代産業社会においては、人口の大部分が雇用労働者として、巨大な産業組織の中で、働くことをせまられており、その巨大な産業組織は、分業と協業の原則に支えられ、労働が高度に専門化しているとともに、その統合が必要となっている。そうした意味において、現代社会は組織化の傾向の顕著な社会といえる。このことは、全ての人々に、組織人として生きることをせまる。従って、これからの人間は、組織人として生き、自己を表現しうる能力を身につけることが要求される。

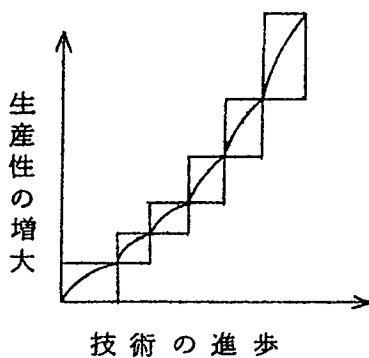
(被雇用者増大の傾向)



c) この高度に組織化された産業社会は、めざましい機械の発達によって支えられているものであり、それは、まさに機械化された社会であるといえる。しかし、それは又オートメーションの発達等により、単なる機械論的能率主義の段階をこえ、非人間的な仕事、つまり、かつては奴隷の仕事であったものは、すべて機械にさせようという声すら聞かれる社会でもある。その意味でいわゆる脱工業化をめざして、急速に変化しつつある社会といえる。それは又、中間階層がにわかに肥大し、軍隊機構に例えていえば、兵のい

ない下士官以上の社会となりつつあり、ブルーカラーがグレーカラーとなりつつある社会でもある。そこには、19世紀的機械論的能率主義のもたらす人間疎外の状況から抜け出しうる可能性がみうけられるとともに、そのほのかにみえはじめた可能性を現実のものとしなければ、社会そのものの存続すらが、あやぶまれる危険な社会ともなっている。そしてそれ故にこそそれは、成員1人1人に、疎外状況をのりこえることの出来る自律的人間となることをせまる。

- d) この高度に組織され、個々の成員に秩序意識をもつことをせまる現代産業社会は、しかし、けっして、静的な動かぬ社会ではなく、逆に急速に変化しつつある社会でもある。それは、次図に示すような仕組をもって、絶えざる科学、技術の発達の衝撃を受け、常に変化することを余儀なくされた社会といえる。その変化に従い、組織内の人々の役割も刻々変化してゆくことをせまられる。つまり、現代社会は、高度に組織化されておりながら、それは極めて流動的であるとともに、柔構造である。それは極めて不安定要素の高い社会であり、そのたえまない変化は人々にいらだちと限りない不安をあたえる。しかし、それは同時に、ある組織内で疎外され、それに、違和感をいだく人々に、自己回復の可能性をも与える。つまり現代社会は、人間にとって最も基本的な願望である、安定への願望とともに、自由への願望、自己実現への願望をともに充たしうる可能性をもつ。



しかし、それは同時に、以上二つの基本的願望をもとにうばい去る可能性をももっている。

新しい技術の開発は、それに最適の組織の再編成をせまる。その再編成の進むにつれて、生産性は急速に増大する。しかし、やがて、その技術にとって、最適の組織制度ができあがると、生産性の増大はゆるやかになる。しかし、その安定した状況の中で、新たな

技術が生みだされ、組織制度の再編成がうながされ、以後同じような現象がくりかえされ、次第に社会は、豊かな社会となり、より高度な組織制度をもつ社会となってゆく。

- e) 高度に組織されながら高い流動性をもつ現代社会、それは同時に、コミュニケーションの手段としての記号(シンボル)の氾濫する社会であり、人々にシンボル操作の能力をもつことをせまる。と同時に、とかく個々の人間の経験が間接的で抽象的になりやすい社会でもある。それは又人々に知的になることをせまる社会であるとともに、マスコミ等の発達を通じて、とかく虚像の生じがちな、真実のつかみにくい社会となっている。それは、「ネオンの明りにまどわされて、北極星を見失ないがち」な社会であり、あざむかれやすい社会でもある。

- f) このように高度に組織化され、絶えずゆれ動き、その上複雑で、とかく虚像の生じやすい現代社会において、人々が人間として生きてゆくためには、ジャイロスコープ型の人間となるよりは、むしろ、レーダー型の人間となることがせまられ、レーダー型の人間でありながら高度に自律的な人間であることがせまられる。
- g) つまり、これからの人間は、分業の原則に従い工業化社会に必須な専門的な知識技能と協業の原則に従い組織社会において他の人々と協働しながら自らの持つ専門的な知識技能を充分に発揮しうる能力、つまり対分業的対専門的 skill と対協業的対組織的 skill とをもっており、この二つの skill を縦横に駆使しながら、自らを他とのかかわり、とりわけ社会とのかかわりにおいて充分に生かしうる人でなければならない。つまり彼は、二つの skill を武器として、刻々自己の意志を決定してゆける人間でなければならない、そのためにも、絶えざる自己変革すなわち自己教育をなしうる人間でなければならない。
- h) 現代社会、それは又、ハードなピラミッド型社会から、ソフトな星型社会へと急速に移行しつつある社会ととらえることも出来る。そして、そこでは、あらゆる人々が、いくんだ組織において、ある時には leadership を、またある時には followership をとりうる人々でなければならない。

以上のことは、これからの人間に関して共通にいえることである。しかして、このことは、われわれの仕事に直接関係するいわゆる技能労働者についてもまた同じようにいえることである。

すなわち、これからの技能労働者は、これまでのいわゆる職人的技能労働者とかあるいは従来の熟練労働者とは、全く異った新しいタイプの人間でなければならない、単に細かく細分化され、専門化された仕事を確実に遂行することができるだけでなく、他の専門化され、細分化された仕事にたずさわる人々と協働してゆけると同時に、変化に対して積極的に適応してゆける人間でなければならない。

彼等は、単に細分化された仕事の一つを高度に熟練した技能をもって完全に遂行しうるだけでなく、必要なときにはいつでも他の部門に移ってゆける、そうした一般的能力をそなえていることを要請される。

そのため彼等は、科学技術の一般的な教育を受け、一つの部門の中の様々な作業の全工程を一応理解できるだけの知識及び能力をもっていなければならない。彼等はまた、いくつかの機械をこなせる能力をもっているだけでなく、生産のそれぞれのラインについて深い知識をもっていることも必要である。となると彼等は、かつての skilled worker ではなく、より technician に近いものとなり、これがブルーカラーのグレイカラー化の現象となって現われてきているように思われる。これからの社会、それは、かつての technician 以上の人々によって支えられる社会ということになる。そして、

それは、いまやわが国でも夢ではなく、現実のこととなりつつある。このことは、現在すべての人々が、前期中等教育を受け、そのうちの89.4%以上の人々が、後期中等教育をも享受しており、昭和47年度に技能労働者として採用された者319,817人のうち中学校卒業者は39.8%にすぎず、高等学校卒業者は61.2%となっていること、及び昭和40年度にすでに、工業課程（男）卒の72.3%が技能系列に入職、また技能系高卒者総数の60.0%は工業課程卒で占められるようになったこと（倉内史郎他：企業内教育の五年研究、P.63）などからも明らかなことである。

以上要するに、現代社会の特色、それは、高度工業化社会であり、分業、協業の原則に従い高度に組織されていると同時に、高い流動性をもっていることである。

従ってそこで要求される教育は、次のようなものとなろう。

まず、分業の原則に従い工業化社会に必須な専門的知識・技能、すなわち、対分業的対専門的 skill を、個々の人間に、彼の能力・適性・意志・願望に応じて習得させるものでなければならないであろう。

しかし、彼は又当然、自らに課せられた、あるいは、自ら選びとった役割を人々との協業を通じて果してゆくわけであり、そのためにも、対協業的対組織的、対人間的 skill を習得していることが要請される。

更に、課せられた役割、選びとった役割そのものが変化し、組織そのものが変化する社会において、人々は、自らの役割及びそれと関連する他の人々とのかかわりについて、さめている必要がある。つまり、人々は現実にはいかに組織人として生きることをせまられようと、考えることをやめた単なる組織の歯車となることは許されない。

つまり、これからの教育は、組織の中に生きる人間として、課せられた役割、あるいは、自ら選びとった役割を十分に果しうると同時に、その役割の変化の意味を考え、変化に対して自律的な態度のとれる人間を育てる必要がある。

これからの人間は、ジャイロスコープ型の職人的人間よりは、レーダー型の組織人となることを強いられることになろう。従ってこれからの教育は、こうした、とかく自己を見失ないがちになるレーダー型の人間に、自己を見つめる契機と、自律的になりうる確かなすべを与えうるものでなければならないだろう。そしてこのような試みは、歴史的にみて、全く新らたなる試みといわざるをえない。これまで、人類は様々なタイプの人間を育てあげてきた。しかし、レーダー型の組織人を自律的な人間にそだてあげるなどということは、いまだかつてなかった試みといわざるをえない。

われわれは、そうした意味で、まさに画期的な時代に生きているわけである。

このまさに画期的時代の社会と教育の特色をより鮮明なものにするため、次に現代社会の特色とそこにおける教育とを、これまでの社会の特色と教育に対比させることにより

浮彫りにしてみたい。

2. これまでの社会と教育これからの社会と教育

現在、われわれが、そこで生活し、自らを形成しつつある社会は、生産社会としてとらえなおすことができる。しかしてこの生産社会は、生産手段の発達、つまり生産技術の発達により、①農本社会、②商本社会、③工本社会、といった一定の段階を経て発達してきたものとみることができる。そして工本社会は、更に、紡績工業等軽工業中心の初期工本の段階から、重化学工業とりわけ鉄工業中心の本格的工本の段階を経て、今や、電子産業あるいは情報産業中心の後期工本の段階へと移行しつつあるといえる。

かかる生産手段の発達つまり生産技術の発達にともなう社会の発達段階に認められる一定の順序性は、いずこの社会においても認められるものである。当然この発達段階はわが国においても又ははっきりと認められるものである。つまり明治維新以前の日本の社会は、典型的な農本社会であり、それ以後は、農本社会から商本社会、工本社会へと急速に変化してきた社会である。ここで日本史の教えるところに従い、明治維新以前を近世としそれ以後第二次世界大戦までを近代とし、それ以後を現代とするならば、それぞれの時代の社会的特色と、各時代における教育は次のようなものであったとみることができよう。

まず近世つまり農本的社会の特色についてみるならば、その最大の特色は、いうまでもなく身分制社会ということであった。つまり、その社会は、極く少数の特権的支配階級と、重層的な身分制を通じて少数者に支配される大多数の隷農層とからなっていた。そこでの生産性は極めて低く、生産の周期は気が遠くなるほど長かった。人々は、その低い生産性を基盤として築きあげられた社会秩序を守るため、「伝統指向的」にならざるをえず、半ば盲目的な努力、忍耐力、そして忠誠心といったものが何より美德とされ、縦の関係が強調され、変化に対しては否定的態度が一般的であった。否そうした中で人々が個性を発揮し、変化を求めることは悪でさえあった。

社会の身分制秩序が一方的に重視され、個々の人間の能力は、その秩序の前では無視された。そうした中でも、富の蓄積に応じて、それなりに教育に対する意識は高まり、藩校寺子屋等を通じて教育は普及していった。

しかし、そこでおこなわれていた教育は、個を社会環境に一方的にあわせていく形での教育であり、個の能力は、無視されるのが常であった。一口にいて、その教育の特徴は、「らしき教育」とでもいうべきもので、個々の人間の能力とは無関係に、生まれた家からの相異に従って、武士の子は武士の子らしく、農民の子は農民の子らしく、町人の子は町人の子らしく、男は男らしく、女は女らしく育てられた。家柄の枠をこえて個々の人間の能力が育てられるためには養子縁組といったやっかいな手続きが必要とされた。

つまり、ここでは、氏（出生）は重んぜられたが、個々の人間が、具体的にどのような遺伝的素質をもって生まれてきたかは、不問にされ、あとは身分制社会という場と環境が一方的に重視され、「しつけ教育」「らしき教育」が、強行された。

以上のような近世の社会的特色とそこでおこなわれていた教育に対し、近代の特色は次のようなものであった。

近代は、周知の如く、農本社会において重んぜられていた秩序と秩序意識、それに由来する社会的性格、物の考え方、価値観といったものが、資本の蓄積とそれによってもたらされた商業活動により、次第にきりくずされ、否定されていったことによってもたらされた。

つまり、商業活動が活発になるにつれて、それまで動きの少なかった農本社会は、急速に動きはじめ、旧秩序は根こそぎゆすぶられるようになる。こうした極めて不安定な状況において投機的性格の高い商業活動に従事するため、人々は商業的「合理精神」とともに、信念の人となり、「内部指向的」「ジャイロスコープ的」性格を身につけるよう期待されることになる。彼等にとって「個」の観念は、「家」の概念、「国家」の概念よりはるかに重要なものとなり、個と個の信用関係、契約関係が重要視され、タテの関係よりは、ヨコの関係がより重要視された。かくして、実力主義、自由競争、それを可能にする「自由」と「平等」の理念が強調され、これら二つの理念がブルジョア革命、つまり近代社会の旗印となったことはよく知られているところである。

もっとも、この近代初期の段階の特色、すなわち商本段階における特色は、いわゆる欧米の先進資本主義国家において、最も顕著に認められた特色であり、後発資本主義国として、いわゆる本格的重商主義の段階を経験することのなかったわが国においては、この段階の特色及びその遺産は皆無ではなかったが極めて希薄であり、貧弱である。本格的商本の段階を体験することなく、農本社会から一足飛びに高度な工本社会へと突入せざるをえなかったわが国で、「個」が無視され、個人の尊厳がとかく軽視されがちな現状は、個人1人1人に働きかけることによりはじめて可能となる教育の営みについて考える時、われわれに対し、極めて多くの問題を投げかけていることに気づく。特にこれからの日本人が国際人として活躍することをせまられている現状を考える時、問題は深刻であるといわざるをえない。

単位制、選択制といった現在の学校教育における物の考え方も、異質の能力を等価とみなす能力観（能力の交換をみとめる考え方）を根底にしているが、こうした考え方は、まぎれもなく、商本社会のものの考え方の教育面への反映と考えられる。

しかしこうした制度が、日本の土壌に容易に定着しえずにいることも、わが国が、本格的商本の段階を充分には体験せず、一足飛びに工本社会へとつき進んだことと深く関係し

あっている、と思われてならない。

いずれにしても商本段階を経て、われわれの社会は、高度に組織されながら、高い流動性をもった工本社会へと発展してきたことになる。しかしそこでは農本社会、商本社会において期待された人間とは、異なった性格の人間が歓迎されることになる。

この商本段階から本格的工本段階までの近代における教育の最大の特色の1つは、身分意識を多分に残した鋭角的なピラミッド型社会のイメージがまず前提として存在し、その前提はできるだけそのままにして、個々人の能力をできるかぎり量的に合理的に測定し、その測定された能力を合理的に選別して、鋭角的なピラミッド型社会の適当な位置にはめこむ機能を持たされたことである。後述する学校体制がピラミッド型に構築されたのもまさしくこうした機能を充分に果すためであったといえよう。それは、能力も又、ピラミッド型に分布するという、単純な能力観を前提とし、学校体制内の自由競争を通じて能力を選別してゆくことにより、社会の存続、維持と発展をはかろうとするものであった。

近代教育の特色、それは近世のそれが「らしき教育」であったとすれば、社会的には「選別はめこみ教育」であり、個人的には「選別つめこみ教育」であったといえることができる。

近代においては、近世とは異なり、個々人の遺伝的能力は厳しく吟味された。しかし、その吟味は人材の発見のためでありいわゆるキャパシティの測定という形でおこなわれ、能力に応じた「つめこみ教育」がなされ、その結果、ピラミッド型社会への「はめこみ」作業が、教育の名のもとにおこなわれた。いうまでもなくかかる現実には、多くの人々によって教育の名に値いしないものとして、くりかえし批判された。しかし、現実には試験・テストによる能力の定量的吟味→能力に応じたつめこみ→その結果の選別と社会体制へのはめこみ作業といった一連の営みが教育の名のもとに執拗にくりかえされて、現在に至っている。

たしかにこの段階では、それ以前の段階とは異なり個々の人間が吟味の対象とされるようにはなっている。しかし、この段階における個々の人間の吟味は、個人を全体の一部として合理的にはめこんでゆくための吟味という意図がその根底にひそんでいた。そして、社会体制は、人々のもつ能力の序列意識によって支えられていたといえよう。

しかし、以上みてきたような近代社会の特性と、そこで行なわれている教育の性格は、今や大きく変化しようとしている。つまり現代は、近代社会へのけつ別の時代でもあり、その特色は、すでに指摘してきた通りである。そこにおける教育の特色を、これまでの教育との対比においてみるならば、それは次のようなものとなろう。

身分意識を残したハードなピラミッド社会は、その頂点が不明確なものとなり柔構造の社会に変化し、個々の人間の主体性とその能力の質的吟味がはじまり、個々の人間の能力・願望を重視し、個々の人間の能力が発揮され、個々の人間の主体的意志と願望とが実現さ

れるよう組織そのものの再編さえ試みられるようになる。

社会の秩序は、リーダーであると同時にフオロアーでもある専門家集団によって支えられ、そうした専門家の大量養成のため、後期中等教育のみならず、高等教育が大衆化する。

多くの職業が専門職化し、いかなる人間にとっても、その全貌をとらえることが極めて困難な社会となり、各構成員が、自律的に社会秩序の存続維持に積極的に参加しなければ社会解体も避けがたいそういった社会となってくる。しかし各構成員が自律的に行為しようにも、動かぬ絶対的な尺度はもはや見出し難く、己れの全体における位置づけが極めて困難となり、そのため自己を見失ない、不安と焦燥とにかりたてられるような社会、自律的に生きることを要請されながら、自律的に生きることの極めて困難な社会、そうした社会が、これからの社会ということになる。

従って、これからの社会、それは、一方において、教育の名に価する教育がおこなわれるための諸々の条件が刻々整えられつつあるとみることもできる。しかしそこには他面それを現実のものとすることをはばむ新たな条件もまた数多く生み出されつつある。しかもより重大な問題、それはこれらの条件を克服して、教育の名に価する真の教育を現実のものとしなければ、社会そのものの解体が避けがたくなっていることである。現代社会は、すでにそうしたものになってきているのである。つまり、社会と個人との関係は、単に全体と部分の単なるメカニクな関係ではなく、「あなた」と「わたし」との関係になり、両者の相互交渉が可能となるような社会に再編されてゆくのでなければ、自滅の途を歩まざるをえない。

個々の人間を「それ」としてみても、「人材」としてとらえその可能性を引き出すというみかたではなく、個々の人間を人格をもった「あなた」とみ、その「あなた」との交渉が教育の根底をなすものとならねばならない。

§ 6 現代社会における人間形成の事実と職業訓練

われわれは、これまで人間が、彼をとりまく環境との矛盾対立とそれを超克するための相互交渉を通じて、好むと好まないとにかかわらず、又意識すると否とにかかわらず、ある人間がある人間になってしまうという、だれにとっても逃れることのできない厳しい現実のあることについてくりかえし述べてきた。

ところで、われわれが現在そこで生活し、それととりくむことにより、自らを形成している環境は、まぎれもなく高度に組織化され高い流動性をもって絶えず変化しつつある社会であり、高度工業化社会といった言葉で呼ばれている生産的社会でもある。このこともすでにみてきた通りである。

当然、そこにおける意図的人間形成の営み、つまり教育が、その生産的社会の存続と、その

発展のために、その担い手を養成するかたちで行なわれていることは、あらためていうまでもない。

ところで、この高度に組織化され高い流動性をもつ生産的社会に支配的な原則の一つは、分業及び協業の原則であり、個々の人間は、好むと好まないとにかかわらず、職業を持つことにより、この生産的社会の担い手となり生きる権利を得、自らの生存と、自らの様々な願望を充足してゆくすがを得ている。すなわち、こうしたしくみをもつ現代産業社会において、「人間が人間となる」ということは、個々人が、分業化されたある具体的職業を選びとることによって、その社会における彼の役割の最も重要な部分を、その職業を通じて果してゆくことにほかならず、そうした意味で職業人となってゆくことを意味しているとみることもできる。

つまり、さきにみてきた「人間形成」の事実、より現実的、より具体的には、「職業人形成」の事実としてみなおすこともまた可能なのである。働くことなくして生きることが許されなくなっている現代産業社会において、たとえ、少数の例外はあっても、「職業人形成」の事実は多くの人々にとって、逃れることのできない現実となっているといわざるをえない。すなわち、好むと好まないとにかかわらず、又意識すると否とにかかわらず、まず「職業人形成」の事実が存在するといえるのである。しかも、その事実は、ほぼすべての人々にとって逃れることのできない事実でありながら、その事実は、固定的事実ではなく、すべての人間にとって刻々態度決定をせまる選択的事実となっており、人々の課題意識をいやがおうにもかきたてずにはおかない現実としてとらえられるのである。

つまり、それは、「よりよくありたい」と願う人間の意識をかきたて、その事実に対して、計画的・組織的にたちむかう意欲を刺激する事実であり、いわゆる職業教育、専門教育あるいは職業訓練という営みをおこさせるしくみをもった現実なのである。すなわち、それは、「人間形成」の事実一般と全く同じしくみをもつものといえる。そしてそれはそもそも人間をとりまく環境を、生産的社会という視点からみなおす時、われわれの視野に入ってくる事実である以上、当然すぎるほど当然のことといわざるをえない。

従って、この「職業人形成」の事実は、さきにみてきた「人間形成」の事実とほぼ同様の広がりや深さを持つ事実としてとらえられるものであり、そうした意味で、職業教育、専門教育、職業訓練というのは、教育そのものが、個々の人間の生存並びに人間社会の存続とその発展にとって必要不可欠のものであったと全く同様に、すべての人間にとって必要不可欠のものであるとみることができる。

いうまでもなく「人間形成」の事実が、そのまま「職業人形成」の事実としてみなおされるとはいっても、意図的、計画的におこなわれる職業教育、専門教育、職業訓練の営みは、教育一般よりはるかに限られた行為である。というのは特殊な場合を除き、一般に、職業教育、専門教育、職業訓練なるものがそれとして意味されるのは、個々の人間成長・発達過程にお

いて、ある段階を過ぎて以後のことだからである。

発達心理学者であるビューラー女史 (C. Buehler) は、人生は①成長の時代 (0～14才) ②探索していく時代 (15～24才)、③確立の時代 (24～44才)、④維持の時代 (45～64才)、⑤下り坂の時代 (65～) の5段階に分けることができるとみている。

更に第1の成長段階を空想期・興味期・能力期の3期に分け、第2の探索段階を、暫定期、移行期、試行期の3期、第3の確立段階を試行期、安定期の2期、第5の下降段階を、減速期、引退期の2期にそれぞれ分けている。

職業教育とか専門教育とか職業訓練が具体的に問題になるのは、一般にこうした人間の発達段階の第2段階つまり探索期以後のこととすることができよう。

というのは、自我意識が未熟な段階で、職業教育とか専門教育とか職業訓練を強行することとは、個々の人間が、自分に適していない職業教育、専門教育、職業訓練を受けることによって、生涯を誤り、個人的、社会的損耗の危険が大きくなるおそれがあるからである。

職業的技能の種類によっては、できるだけ早期に訓練をはじめた方がよいという考え方もありうる。しかし、社会の変動、技術の発達により、職業的技能も急速に変化している今日、自我意識の確立する以前に、個々の人間を特定の職業にはめこむ形で能力を固定してしまうことは、個々の人間にとって不幸なばかりではなく、社会全体としても、大きな損失をもたらすことになる。

この点、ILOの職業訓練勧告 (第117号条約) が、次のような条項を設けていることは注目に価する。

ILO勧告は、職業訓練の目的規定の中で「訓練は、特に年少者については、個性を伸ばすようにすべきである」と明記し、更に「18才に達するまでその従事する職業に関連する一層高度の一般教育及び技術的知識を与えるための補足訓練課程を受けさせるべきである」と勧告している。

又、それは、訓練生の選抜に関し、職業選択の自由を害することなく、「選抜の手続は訓練生が自己に適していない職業の訓練を受ける危険及びその結果として生ずる訓練と人間的努力との損耗の危険を最少限度にとどめるようにすべきである。」

「訓練生が、その目的とする訓練及び職業に必要な肉体的及び精神的能力を有することを確かめるための措置を含むべきである」と主張し、更に又職業訓練を受けたものが袋小路にはまりこんでしまう危険性に対処するため「職業、特に技能的職業につくことについては、経済活動のすべての分野の要求並びに個々の訓練生の多様な能力、関心及び事情に応じることができるよう十分な道を開いておくべきである」とも勧告している。

こうした勧告は、すべて、青少年が、せっかちな近視眼的経済政策、雇用政策の一環としての職業訓練の犠牲となり、その成長期、探索期を充実したものとしえずに、彼等の可能性が

みとられてしまう危険を回避するためになされたものとみることができる。

すなわちこれらの勧告のめざすところは、青少年の成長期を通じて、まず出来るかぎり長期間にわたって充実した基礎教育を実施し、その基礎の上で、探索期を通じて次第に自覚されてゆく彼等の希望や意志並びに適性能力に応じて、彼等が自ら最適の学習内容を探索し、選択していけるよう指導すべきことを勧告しているものであり、一般的な教育と、職業訓練との関係を明らかにしているものとみることができよう。

かかる規定がILOの勧告に明記されていることの意味は、次のような理由からも極めて大きいといわざるをえない。

すでに、前節においてみてきたように、生産性も低く、社会全体に余裕のない貧しい社会においては、一般に教育は、個々の人間の無限の可能性に働きかけ、それを無限に引きだそうとする面よりは、個々の人間の能力をそれ自身階層的に秩序づけられた特定の職業層にはめこんでゆこうとする面が極めて強く、特に特権的な専門的職業に従事する者を養成する場合を除き、職業教育とか職業訓練とか呼ばれるものには、そうした要請が絶えず働いていたからである。

しかし、いかに無限の可能性を夢みることはできても、現実には絶対者とか全能者になることはできない個々の人間にとって、実際にできることは、自己の長所と短所を自覚し、長所を生かす形で、社会の構成員として分業の一端を担う以外、生きようのない存在でもある。そうした意味で、今後いかに時代が進んでも、職業教育とか専門教育とか職業訓練といったものはなくなりようのないものであり、逆に人間社会の発展とともに、ますます必要、不可欠なものとなるように思われてならない。

しかし、これからすべての人々にとって必要不可欠なものとされるべきはずの職業教育、専門教育、職業訓練といったものは、過去においてそうであったような、個性をおしつぶし、能力を限ってゆくようなそれではなく、充実した成長期をおえ、探索期に入った個々の人間が、それぞれ己れの「とりえ」を自覚し、それを社会的に意味あるものにするために受けるものでなければならぬ。

しかし、現実には職業訓練法によって制度化された形でおこなわれている職業訓練はかならずしもそうしたものとはなっていない。何故そうなのはいいないのかについては、第三章学校教育と職業訓練において、歴史的検討を加えることにして、ここではそれに先だって職業教育、専門教育、職業訓練をも含めた教育的行為そのものの特性についてまず吟味しておきたい。それは次のような理由による。

第一章を通じて、われわれは、教育とは何かという問いに対して、教育とは、われわれが、それを意識すると否とにかかわらず、又それを好むと好まないとにかかわらず、敵としてある人間形成の事実にもとづき、よりよいものを求めてやまない人間の価値志向性と、それに起因する課題意識に導かれた、意識的、意図的、計画的行為であり、個々の人間の成長、発達を

助ける行為を通じて、社会の存続維持と発展とに寄与しようとする営みであるとみてきた。

しかし、教育を以上のようにとらえた場合、社会的行為の中には教育的行為と類似した行為もみられ、教育的行為とその他の社会的行為との区別がつき難くなってくる。そこで、ここでは教育的行為とそれに類似した行為とを比較検討し、教育的行為そのものの特色をまず明らかにしておく必要を感じるからである。

そこで、第二章においては、教育に類似した様々な行為のうち、教育とのかかわりにおいて特に深刻な問題を提起し続けてきた、経済、政治、宗教等の諸行為との対比において教育的行為の特色をまず明らかにしておきたい。